

Cleppien, Georg

**Berufsorientiert umstrukturiert - BA/MA-Studienangebote. Beispiel
Universität Dortmund**

Der pädagogische Blick 13 (2005) 1, S. 37-52



Quellenangabe/ Reference:

Cleppien, Georg: Berufsorientiert umstrukturiert - BA/MA-Studienangebote. Beispiel Universität Dortmund - In: Der pädagogische Blick 13 (2005) 1, S. 37-52 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-59213 - DOI: 10.25656/01:5921

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-59213>

<https://doi.org/10.25656/01:5921>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Der pädagogische Blick

Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis
in pädagogischen Berufen

13. Jahrgang 2005 / Heft 1

Editorial	2
<i>Thema:</i>	
<i>Zukunft des Diplom-Studiengangs „Erziehungswissenschaft“</i>	
Salvatore-Pasquale Angilleta	
Wohin geht die globalisierte Reise der Bildungsinstitutionen?	4
Peter C. Weber	
Die Einbindung von Fächern in den Bologna-Prozess – Vergleich der Erziehungswissenschaft und der Ingenieurwissenschaft	14
Monika Kil	
Positionen des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentags (EWFT) und des Berufsverbands (BV-Päd.) zur BA/MA-Umstellung	27
Georg Cleppien	
Berufsorientiert umstrukturiert – BA/MA-Studienangebote: Beispiel Universität Dortmund	37
<i>Aus der Profession</i>	
Netze knüpfen – Netze nutzen: Mentoring (Steffi Rohling)	53
BV-Päd. Intern	57
<i>(E-)Besprechungen</i>	
Robak, Steffi: Management in Weiterbildungsinstitutionen. (Andrea Thiele)	60
Internetseite „http://www.elearningeuropa.info“ (Harald Affeldt)	62
Infobörse	64

Georg Cleppien

Berufsorientiert umstrukturiert – BA/MA-Studienangebote

Beispiel Universität Dortmund

Die Universität Dortmund hat mit ihrem modularisierten Diplom-Studiengang bereits erste Erfahrungen in Richtung einer Angleichung der Studiengänge unternommen. In diesem Beitrag wird der weitergehende Umstrukturierungsprozess in eine BA-MA-Struktur dargestellt und mit Informationen rund um die derzeitigen bundesweiten Diskussionen und Problemlagen reflektiert.

Die Universität gerät derzeit in ihren Kernbereichen unter Druck: einerseits auf der Ebene der Forschung in Hinblick auf neue Finanzierungssysteme, andererseits auf Seiten der Lehre durch eine Umstrukturierung von Angeboten in sogenannte gestufte Studiengänge. Zentral für diese Neugestaltung der Lehre und dem Bruch mit dem Alten ist eine Internationalisierung sowie Flexibilisierung der Studiengänge im deutschen Hochschulsystem. Ziel ist es desweiteren, die Quote von Studienabschlüssen im begonnenen Studienfach in der Regelstudienzeit zu erhöhen und den Zeitraum bis zum ersten berufsqualifizierenden Examen zu verkürzen (vgl. Oelerich 2001, S. 18). Das gestufte Studiengangmodell wird dabei als Problemlösung gesehen, welche den „prognostizierten Systemzusammenbruch“ (Welbers 2001, S. 1) verhindern soll. Dass eine solche Reform als ein weitreichender Eingriff in gewachsene Strukturen des Hochschulsystems in Deutschland (vgl. Expertenrat NRW 2001, S. 130) gleichsam nicht nur Problemlösungs-, sondern auch Problemerzeugungspotentiale birgt, darauf wird von verschiedenen Seiten verwiesen. Zentral ist hierbei v.a. die Frage nach der Stoßrichtung sowie der Notwendigkeit einer derart umfassenden Studienreform. Während es in bezug auf Internationalisierung¹, Praxisorientierung, den Zusammenhang von Lehren und Lernen sowie die Evaluation von Studiengängen, nach Ulrich Welbers (2001, S. 18), keinen so umfassenden Wandel in den Studienstrukturen hin zu einem gestuften Studienangebot benötigen würde, sieht er das primäre Ziel in finanzpolitischen Überlegungen, welche u.a. durch kürzere Studienzeiten im Erststudium angestrebt würden (vgl. auch Oelerich 2001).

Neben einer solchen finanzpolitischen Orientierung lässt sich diese Diskussion gleichsam im Kontext jener Debatten um eine „zeitgemäße Bildung“ (vgl. Sachverständigenrat Bildung 2002) verorten, die im Zuge gesellschaftsdiagnostischer Beschreibungen eines Wandels der Arbeitsgesellschaft bzw. der Etab-

1 Hier anzuführen ist auch die Diskussion um einen Bachelor of education, der für die erste Phase der Lehrerbildung reserviert sein soll, allerdings kaum einer Internationalisierung von Abschlüssen dienen kann.

lierung einer Wissensgesellschaft thematisiert werden. Im Mittelpunkt dieser Überlegungen stehen v.a. Flexibilisierungsaspekte sowie die Individualisierung von Kompetenzprofilen, welche nicht in einem berufsförmigen, sondern in einen betriebs- oder unternehmensbezogenen, organisationalen Kontext eingebettet sind (vgl. Ruth 2002, S. 117). Im Zentrum des Folgenden steht die Neugestaltung gestufter Studiengänge in Hinblick auf derartige Anforderungsprofile der Absolventen/-innen. Diese sind im Kontext moderner Gesellschaften zu lesen, deren Lebenslaufstrukturen unter Entscheidungsdruck geraten, was Konsequenzen sowohl für die Berufsentscheidungen (vgl. Dimbath 2003, S. 123ff.) als auch für die Risikowahrnehmung bei Bildungsprozessen selbst hat (vgl. Erben 2004, S. 115ff.). In diesem Kontext erscheint eine Betrachtung der Möglichkeiten des BA/MA-Modells in Hinblick auf die mögliche Vielfältigkeit von Masterangeboten sowie den Potentialen der universitären Fort- und Weiterbildung notwendig. Es bedarf eine Reflexion des durch diese Flexibilität erhöhten Risikos von Ausbildungsentscheidungen im Lebenslauf. Es besteht die Gefahr, dass die erhöhte Flexibilität durch Ausdifferenzierung von Ausbildungsprofilen durch eine einseitige finanzpolitische Strategie konterkariert wird, die neben einer Einschränkung der Finanzierung von Studiengängen sowie der finanziellen Unterstützung bis zu einem spezifischen Berufsabschluss (z.B. 1. Staatsexamen im Lehramt) auch eine Beschränkung von Studierenden in Masterstudiengängen vorsieht. Dies soll im Folgenden in zwei Schritten konkretisiert werden: In einem ersten Abschnitt wird die Reformorientierung in Hinblick auf Entscheidungen und der Herstellung von Zukunftsfähigkeit betrachtet. Diesbezüglich wird die schwindende Bedeutung von Erfahrungsqualifikation und die zunehmende Orientierung an Innovationswissen (vgl. Kade 2004, S. 67ff) als diskutierter „zeitgemäßer“ Bildung in Abgrenzung vom „unzeitgemäßen“ Bildungsbegriff angedeutet. Unzeitgemäß ist Bildung dann vor allem, weil sie Zeit benötigt.² In einem zweiten Abschnitt wird das Dortmunder-Modell gestufter Lehrerbildung als Beispiel für die Konstruktion eines gestuften Studiengangs beschrieben. Abschließend werden einige Konsequenzen für weiterführende Umstrukturierungen angedeutet.

1. Orientierung Bildung

Die Neugestaltung der Studienangebote ist mit einer Paradoxie verbunden: „Auf die steigende Komplexität, welche die Absolventen/-innen in ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Praxis erwartet, muss einerseits adäquat curricular reagiert werden, ohne andererseits in der Gestaltung des heutigen Studiums den Komplexitätsgrad der künftigen Herausforderungen spiegeln zu können“ (Pasterneck 2001, S. 296). Auf die Steigerung der Anforderungen an Studierende und Absolventen wird mit einer Verkürzung der Studienzeiten im gradualen Studienangebot reagiert, um die Flexibilität der zu erwerbenden Qualifikationsprofile durch die Vielfalt von Kombinationsmöglichkeiten von gradualen grundständigen BA-Angeboten und postgradualen MA-Angeboten bzw.

2 Dass es sich in den Debatten um Zeitknappheit (und damit um Zeit als Ressource) nur um eine spezifische Bedeutungskonstruktion handelt, darauf verweisen Hörning u.a. (1997, S. 12), indem sie spezifische Umgangsweisen mit Zeitlichkeit als „Zeitpraktiken“ analysieren.

anderer Fort- und Weiterbildungen zu erhöhen. Damit verbunden ist gleichzeitig eine Steigerung des Risikos berufsbiographischer Entscheidungen, die durch Beratungs- und Unterstützungsangebote begleitet werden müssen. Der Erhöhung von Flexibilität an Qualifikationsprofilen ist durch die berufsbezogene Ausbildung der BA-Angebote doch auch eine Grenze gesetzt.

Überlegungen zur Umstrukturierung der Studienangebote lassen sich entlang der Flexibilisierungsaspekte sowie die Individualisierung von Kompetenzprofilen einerseits im Hinblick auf berufsförmige Anforderungsprofile, aber auch in Bezug auf betriebs- oder unternehmensbezogenen, organisationalen Anforderungen betrachten. Besonders im Kontext von Managementdebatten und Humankapital-Ansätzen aber auch in professionstheoretischen Ansätzen wird die Notwendigkeit einer Flexibilität von Qualifikationsmöglichkeiten (in Hinblick auf lebenslanges Lernen) aber auch dem Umgang mit Ungewissheiten, der Produktion von Innovationen sowie der Gestaltung von Zukunft hervorgehoben. Die Gestaltung von Zukunft sowie der Umgang mit Ungewissheiten benötigt eine Fähigkeit, die in Organisationen als zentrales Kriterium im Umgang mit den Möglichkeiten der Zukunft gelesen werden kann (vgl. Willke 2002, S. 97). Es bedarf der Fähigkeit, selbst in ungewissen Situationen, unter riskanten Bedingungen zu handeln und zu entscheiden. Dabei geht es nicht mehr nur um die Reduktion von Abhängigkeit, sondern auch um die Steigerung von Möglichkeiten des Entscheidens und Handelns. Der Modernisierungsprozess lässt sich so, allgemein gesprochen, als Zunahme der Komplexität von und Herausbilden des Neuen in Zukunftsentwürfen bei gleichzeitiger Steigerung der Anstrengungen, diese Komplexität und das Nichteinschätzbare handhabbar zu machen, lesen. Dabei geht es nicht um die Erosion klassischer Handlungsmuster, sondern vielmehr um die Frage, wie unter Bedingungen einer „modernisierten Moderne“ Handeln möglich ist (vgl. Beck/Bonß/Lau 2001, S. 14). An derartige Überlegungen schließen auch professionstheoretische Erörterungen im Kontext eines Umgangs mit Ungewissheit an (vgl. Helsper/Hörster/Kade 2003, S. 8ff).

Personen benötigen in diesem Sinne eine Kompetenz Zukunft zu gestalten, mit Ungewissheiten umzugehen und trotz vergangener Festlegungen möglichst flexibel mit den aktuell gegebenen Anforderungen umzugehen. Es geht, auch in Hinblick auf die Studienreform um eine Flexibilisierung der Ausbildung in Richtung unterschiedlicher Qualifikationsprofile bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung von notwendiger Basiskompetenz. Im Kontext von Bildung verweist die Hans-Böckler-Stiftung auf die Kontingenz der Zukunft als Orientierungspunkt (vgl. Sachverständigenrat Bildung 2002, S. 60ff). Der Umgang mit Ungewissheiten im Kontext der Gestaltung von Zukunft, der Festlegung durch Entscheidungen und Handlungen sowie der flexible Umgang mit Gelerntem lässt sich als eine spezifische Kompetenz auswerfen: „Bildung, als Stärke zur Zeit, bedeutet dann, nicht (nur) die Inhalte der Zeit und auch nicht (nur) die Zeit den Inhalten unterzuordnen, sondern über inhaltliches, formales und reflexives Lernen eine *Zukunftskompetenz* zu erwerben, die die Bedingung dafür ist, auf neue soziale Gegebenheiten und Lerninhalte ebenso selbstbewusst reagieren zu können, wie auf die eigene gegenwärtige Befindlichkeit“ (Zirfas 2001, S. 166; Herv. G.C.). Pädagogik, so lässt sich der Rahmen setzen, balanciert die gegenwärtigen und zukünftigen Inhalte ebenso aus wie die sozialen und personalen Anforderungen an den Lehrenden und Lernenden. Letzteres geschieht im Ausweis

von Kompetenzprofilen, die am Umgang mit Ungewissheit und der Gestaltung von Zukunft orientiert sind (vgl. Kade 2004, S. 112ff.). Wird also die Zukunft in ihrer Offenheit und der Unmöglichkeit inhaltlicher Festlegung offensichtlich, erscheint ein pädagogischer Rückzug auf die Herstellung der Voraussetzungen eines flexiblen Umgangs mit der Offenheit angebracht. Eine solche Kompetenz wird thematisch als Fähigkeit auch zukünftig den unterschiedlichen Gegebenheiten gewachsen zu sein. Daraus lassen sich jedoch noch keine spezifischen Anforderung an das Bildungssystem ableiten: man könnte auch sagen, dass dies noch im Rahmen des pädagogischen Alltagsgeschäftes gelesen werden kann.³

Im Kontext der Flexibilisierung ermöglicht die Offenheit des Bildungskonzeptes in Richtung auf „Basisqualifikationen“ der Offenheit der Zukunft Rechnung zu tragen und gleichzeitig gestalterisch festzuschreiben. Die „gebildete Person“ ist in diesem Diskurs diejenige, die einerseits der Offenheit der Zukunft durch „Basisqualifikationen“ Rechnung tragen kann und die andererseits der Spezifik konkreter Anforderungen durch eigenmotivierte Fort- und Weiterbildungsinvestitionen nachkommt. In diesem Zuschnitt ist die Person Bildungsunternehmen. Sie ist diejenige Figur, die zwischen betrieblichen, organisatorischen und ökonomischen Anforderungen und eigenen Möglichkeiten ausgleicht.⁴ Gegenüber dieser Enteignung und Abschöpfung personal gebundenen Wissens beschäftigt sich die Pädagogik mit dem Problem der Verstetigung und Ausweitung von Personenwissen mit dem Ziel der zunehmenden Unabhängigkeit vom gelernten Wissen (vgl. Seitter 2004, S. 73). Damit ist Bildung in beiden Fällen ein Versprechen auf Einheit des Umgangs mit modernen Widersprüchlichkeiten, jedoch in einem differenten Zuschnitt. Gleichzeitig gilt Bildung zusätzlich als Reflexionsbegriff gegen universalistische Deutungsangebote und damit auch gegen das Verständnis des Bildungsunternehmers (vgl. Ehrenspeck/Rustemeyer 1996, S. 373). Dass diesbezüglich vor allem Wissen in seiner Bedeutung und nicht als willkürlich behandelbare Ressource relevant wird (vgl. Wimmer 2002, S. 52ff.), spielt besonders hinsichtlich einer organisations- und unternehmensübergreifenden Perspektive von Ausbildung (auch von Kompetenzprofilen) eine entscheidende Rolle. Insofern lässt sich die institutionalisierte Bildung nicht nur als Ermöglichung von Freiheit, Selbstverantwortlichkeit und Bewältigung, sondern gleichzeitig als Unterwerfungsstrategie lesen (vgl. Sünger 2001, S. 167), die dem Einzelnen die Verantwortlichkeit für die Überbrückung des Widerspruchs einerseits und die Aneignung von Wissen sowie deren Bedeutsamkeiten andererseits und somit auch für die Bewältigung der Risiken im biographischen Kontext überlässt.

Die Flexibilisierung durch die Umstrukturierung des Studienangebotes eröffnet nicht nur Chancen für den Einzelnen – hier werden in der Debatte v.a. immer wieder die Studienabbrecher thematisiert (vgl. Oelerich 2001) – sondern auch Risiken in der Gestaltung eigener Kompetenzprofile. Hierzu bedarf es ausführlicher Begleitung und Beratung sowie einer Reflexion auf die Verhinde-

3 Dies wird im Kontext pädagogischer Professionalität als Notwendigkeit des „Nicht-Wissen-Können“ gelesen (vgl. Helsper/Hörster/Kade 2003).

4 Zum Bildungsunternehmer und dessen Verortung im Kontext sozialer Milieus vgl. Bremer 2004

rung von Bewältigungsmöglichkeiten biographischer Risiken in gestuften Studiengängen. Ebenso bedarf es einer Kritik an der Unterwerfung unter zu eng an betriebliche Ausbildungsinhalte konzipierte individualisierte Ausbildungsoptionen (vgl. Deißinger 2002, S. 133). Hierzu dient die Orientierung an übergreifenden Berufs- oder Professionsleitbildern, wie sie im Folgenden am Beispiel des Dortmunder-Modells der Umstrukturierung von Lehrerbildung dargestellt wird. Dies verhindert dann ebenso eine explizite Ablösung der zu vermittelnden Kompetenzen von den berufs- und professionsbezogenen Inhalten.

2. BA/MA-Studienangebote

Die bisher als ambivalent gesehene Flexibilisierung der Ausbildungsgänge wird bezüglich der Lehramtsstudiengänge – die im Folgenden als Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik (BFS) im Zentrum stehen sollen – einerseits im Kontext von Fort- und Weiterbildung andererseits in Hinblick auf Berufsorientierung des BA von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) als positiv hervorgehoben: „Der Bachelor-Studiengang muss von der Hochschule daher in jedem Fall so konzipiert sein, dass er bereits eine allgemeine Berufsbefähigung vermittelt. Zwischen Bachelor und Master kann der zukünftige Lehrer sich also noch für andere Unterrichtsfächer oder Schulformen entscheiden; je nach aufgetretener Mangelsituation kann er damit seine Chancen auf dem Lehrerarbeitsmarkt deutlich erhöhen und auf veränderten Bedarf an den Schulen reagieren“ (BDA 2003, S. 13). Gleichzeitig ist gemäß des Positionspapiers eine Eignungsprüfung zwischen BA und MA als sinnvoll anzusehen. Auch für Seiteneinsteiger wird das Konzept gestufter Lehramtsstudiengänge prinzipiell als sinnvoll angesehen. Diese können zusätzliche pädagogische Qualifikation in Masterstudiengängen in Anschluss an bereits erworbene fachwissenschaftliche Qualifikationen erwerben. Im Zusammenhang des oben angedeuteten würde das Risiko der Berufsentscheidung „Lehrer“ durch die Einschränkung des Zugangs zum MA-Studiengang bzw. durch eine Übernahmebeschränkung aus absolvierten BA-Studiengängen und durch eine Finanzierungspflicht postgradualer Studiengänge bzw. eine Einschränkung finanzieller Unterstützung bei postgradualen Studienangeboten erhöht. Hier bedarf es neben finanziellen Unterstützungssystemen auch umfangreichere Beratungsangebote, um das Risiko und die Chancen der neuen Studienangebote für die Studierenden durchsichtig werden zu lassen (BLK 2002, S. 72ff). Das Risiko der Studienwahlentscheidung – und dies ist ein zentraler Fokus der Reform (vgl. Oelerich 2001) – soll hingegen für diejenigen Studierende minimiert werden, die das Studium abbrechen und bisher ohne einen Studienabschluss die Hochschule verlassen haben. Aktuelle Zahlen an der Universität Dortmund im Bereich BFS weisen eine Schwundbilanz von einem Drittel auf (vgl. Seipp 2004, S. 26f).⁵

Im Folgenden werde ich zwei entscheidende Aspekte der Lehrerbildung am Beispiel BFS im Kontext des Dortmunder-Modells „Gestufte Studiengänge in

5 Schwundbilanzen beinhalten nicht nur die Schwundquote, also diejenigen Studierende, die ein Studium nicht abschließen, sondern auch diejenigen, die dieses Studium als Seiteneinsteiger aufnehmen.

der Lehrerbildung“ (vgl. Dortmunder-Modell 2004) genauer konkretisieren (vgl. zur Neuordnung der Lehrerbildung in NRW Seipp/Ruschin 2004). Dies ist einmal die Orientierung an pädagogischer Professionalität, die gemäß der oben angedeuteten übergreifenden Perspektive im Kontext der inhaltlichen Umgestaltung der Lehrerbildung angestrebt wird und gleichzeitig die gewandelte erziehungswissenschaftliche Schwerpunktsetzung in der Lehrerbildung, die auch auf die berufsspezifische Orientierung des BA-Abschlusses zurückgerechnet werden kann. Hierfür ist entscheidend, dass der Beruf des Lehrers erst mit dem Master angesteuert werden kann. Zwar ist der BA ebenfalls berufsqualifizierend, aber nicht in Hinblick auf das Berufsbild des Lehrers, sondern in Blick auf vermittlungsspezifische Tätigkeiten, die es zu konkretisieren gilt.

Das Dortmunder-Modell sieht einen 3-jährigen BA-Studiengang und einen 2-jährigen MA-Studiengang vor (Abb. 1). Zentral ist, dass zwei Fächer entsprechend der Lehrerprüfungsordnung studiert werden müssen. Diese beiden Fächer sind im BA des BFS-Studiengangs jedoch nicht gleichgewichtig verteilt.⁶ Im Vergleich mit anderen Modellen und zu nicht-gestuftem Studiengängen in der Lehrerbildung wird das Fach des Kernbereiches (Unterrichtsfach 1) mit 60 SWS als Kernfach vollständig (bis auf 6 SWS Fachdidaktik) bis zum BA-Abschluss absolviert. Demgegenüber sind im Komplementbereich nur 30 SWS vorgesehen. Hier wird bis zu der herkömmlichen Zwischenprüfung zur Hälfte des fachwissenschaftlichen Anteils studiert. Dieses Grundmodell wird ergänzt durch einen vermittlungswissenschaftlichen Teil „Bildung & Wissen“ (BIWI) mit insgesamt 20 SWS. BIWI ist ein Konzept, welches hinsichtlich der berufspraktischen Orientierung des BA-Studiengangs konzipiert ist, und auf so bezeichnete Vermittlungsberufe weist. Darin ist der berufsorientierte Schwerpunkt des BA-Studiengangs zu sehen. In diesem Schwerpunkt sind 8 SWS BIWI Basis und gleichzeitig ein 12 SWS umfassendes Entscheidungsfeld sowie ein 8-wöchiges Praktikum zu absolvieren.⁷ Die 12 SWS im Entscheidungsfeld sind mit 6 SWS als berufsbezogene erziehungswissenschaftliche Begleitstudien und 6 SWS Fachdidaktiken zu studieren, welche von Kernbereich und Komplementfach gemeinsam angeboten werden.⁸ Das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium beinhaltet im ersten Semester praktikabegleitende Veranstaltung, die auf eine Konkretisierung der Entscheidung und realistischeren Einschätzung des Lehrberufs vorbereiten. In der letzteren

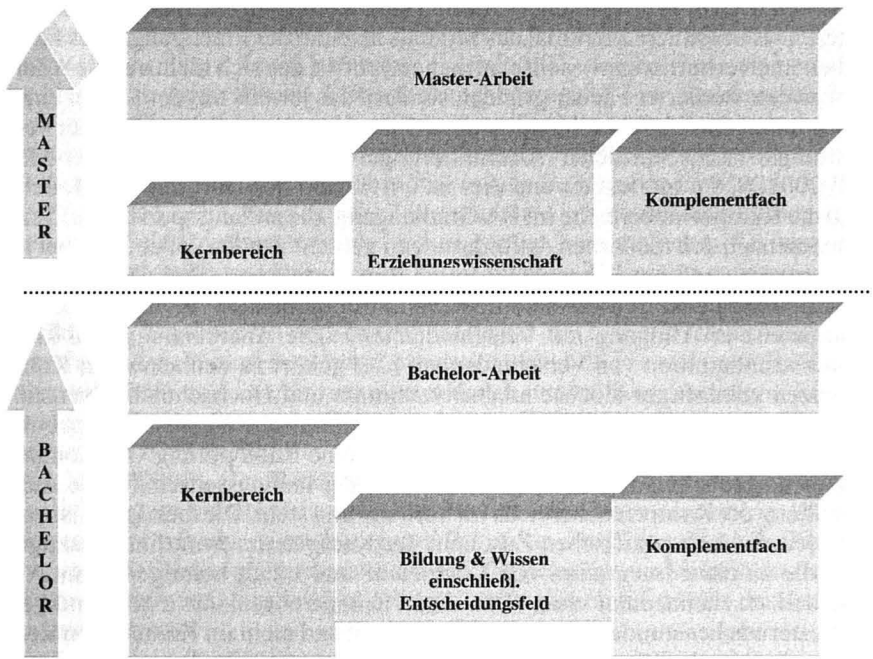
6 Das Modell gilt für alle Lehramtsstudiengänge an der Universität Dortmund, findet jedoch in den unterschiedlichen Varianten des Lehramtsabschlusses auch in seiner jeweils spezifischen fachlichen Ausprägung seine Besonderheiten. Gemäß der Unterschiedlichkeit der Lehramtsstudiengänge lassen sich also unterschiedliche Untermodelle spezifizieren. Das Folgende gilt dementsprechend für den BFS-Studiengang, welche der Ausbildung für Sekundarstufe II an Gymnasien entspricht. Im Dortmunder-Modell ist dies mit Bachelor A gekennzeichnet.

7 Letzteres umfasst vier Wochen innerhalb und 4 Wochen außerhalb der Schule vor- sieht.

8 Hierbei wäre eine Bezeichnung des BA-Abschlusses als Bachelor of Education als problematisch anzusehen, weil im zwar erziehungswissenschaftlich begleiteten Bereich BIWI explizit nur 6 SWS in erziehungswissenschaftlichen Begleitstudien zu absolvieren sind.

Phase des BA stehen Angebote für die Berufsentscheidung im Übergang zur beruflichen Praxis oder eines postgradualen Studiums.

Abb. 1: Grundkonzept der Bachelor- und Master-Studiengänge (Dortmunder-Modell 2004, S. 16)



Im Folgenden werden einige Aspekte kurz andiskutiert:

1. Modularisierungen: Die Diskussion um BA/MA-Modells und die Orientierung für die Umsetzung für die gestuften Studiengänge verläuft „entlang eines Kontinuums zwischen einem klaren Bekenntnis zum Berufsprinzip einerseits und der ‚Freigabe‘ betrieblicher Ausbildungsinhalte im Rahmen hochindividualisierter Ausbildungsoptionen andererseits“ (Deißinger 2002, S. 133). Aus diesem Grunde will Deißinger die Flexibilisierungsansätze beschränken. Hierfür lassen sich Grundvarianten von Modularisierungskonzepten rekonstruieren: Sequenzierungskonzepte (die v.a. auf Module als unselbstständige Einheiten innerhalb einer Gesamtqualifikation angesehen werden), Differenzierungskonzepte (die im Sinne von Wahl(pflicht)modulen variable Formen der Qualifikationsprofile bei inhaltlich und konzeptionell gemeinsamer Grundorientierung bieten), Supplementierungskonzepte (die Module in ihrer Funktion als Ergänzungsqualifikation auswerfen) und Fragmentierungskonzepte (deren Module als verselbstständigte diskrete Partialqualifikationen zugänglich, beliebig mischbar und zertifizierbar sind) (vgl. ebd., S. 130). Die individuelle Zusammenstellung von Modulen und damit die Konstruktion individueller Kompetenzprofile, die durch das Fragmentarisierungskonzept gefördert werden, erhöht gleichzeitig die Risiken der biographischen Entscheidungen hinsichtlich des spezifischen Qualifikationsprofils im Einzelfall. Das oben

beschriebene Dortmunder-Modell beinhaltet v.a. die ersten drei Varianten der Modularisierung. Dies lässt sich an der Orientierung am Berufsprinzip bzw. an der Professionsidee nachzeichnen. Denn eine weitere Erhöhung der Flexibilisierung lässt sich mit den übergreifenden Kontextualisierungen nicht mehr verbinden (vgl. ebd., S. 132).

2. Kompetenzen: Im Dortmunder Modell sind Kompetenzen spezifisch eingelagert: Das besondere Merkmal des Modells liegt „in der Erzeugung eines fachlichen und vermittlungswissenschaftlichen Profils, das sich nicht auf die Addition zweier studierter Fächer gründet, sondern das jeweils aus dem Paket einer bestimmten Zweifachkombination unter Einschluss darauf abgestimmter vermittlungswissenschaftlicher Akzentuierungen erwächst“ (Dortmunder-Modell 2004, S. 9). Interessant und dies ist ein Aspekt des Dortmunder-Modells sind die Kompetenzbereiche im BA-Studiengang, die entlang spezifischer Teilkompetenzen den modernen Anforderungen gerecht werden sollen. Hierbei ist zu verweisen auf den Kompetenzbereich Praxiserfahrung (Praktika), Fremdsprachenkompetenz, Medienkompetenz, kommunikative Kompetenz und Kompetenz im Umgang mit Verschiedenheit: „Die Anerkennung und konstruktive Integration von Verschiedenheit (...) gehört zu den zentralen Kompetenzen zukünftiger Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen“ (ebd., S. 12), worin auch philosophische und praktische Elemente eingebunden sind. Entscheidend ist, dass hierbei nicht eine Entkopplung von Kompetenzen und Inhalten angestrebt wird, sondern die fachwissenschaftliche Ausgestaltung der Kompetenzbereiche im Vordergrund steht. Diesbezüglich ist von dem jeweils fachspezifischen Zuschnitt der Kompetenzvermittlung auszugehen, die zu einer Integration von Kompetenz und Inhalt beitragen kann. Als Nachteil erscheint dann eher, dass diese Kompetenzen mit eigenständigen Semesterwochenstunden belegt werden müssen und nicht im Kontext von Kreditierung (also Leistungspunktvergabe) in das reguläre Studienangebot integriert werden können. Am Beispiel: nach den Vorgaben des Modells ist es nicht möglich für eine mediale Präsentation, die Kompetenzen im Umgang mit spezifischen Medien zeigt, Leistungspunkte zu vergeben, sondern es bedarf der Vermittlung eines mit 2 Semesterwochenstunden ausgewiesenen Kurs der Vermittlung von Medienkompetenzen. Dieses Konzept der sehr engen Kopplung von Leistungspunkten und Semesterwochenstunden (welches u.a. durch die Lehrerprüfungsordnung mit bedingt ist), erscheint der Möglichkeit differenter Lern- und Lehrarrangements zu widersprechen.

3. Vermittlungsspezifischer Zuschnitt: Der Vermittlungsspezifische Zuschnitt des BA-Studiengangs lässt sich entlang der Frage nach der auszubildenden Beruflichkeit des beschriebenen BA-Angebots nachzeichnen. Die Vermittlungstätigkeit wird hierbei nicht jenseits, sondern in Zusammenarbeit mit den Fachdidaktiken organisiert (vgl. ebd., S. 12). Damit ist auch die Vermittlungstätigkeit nicht abgelöst von ihrem spezifischen inhaltlichen Zuschnitt, da die Vermittlungstätigkeit nicht jenseits der Fachinhalte als allseitig anwendbare Technik trainiert wird (vgl. auch Helsper 2002, S. 83). Das explizite fachwissenschaftliche Studium sowie die daran konkretisierte Vermittlungstätigkeit könnte in viele Richtungen zielen. Fraglich jedoch bleiben die konkreten Berufsperspektiven. Differenzen lassen sich wahrscheinlich zu einem BA in anderen Berufskollegsstudiengängen nachzeichnen (Wirtschaftswissenschaft, Technik). Hier wäre langfristig zu konkretisieren, welche Berufsperspektiven die

Absolventen haben. Und dies ist notwendig auch in Hinblick auf den Übergang vom BA-Studiengang auf den Arbeitsmarkt und dem daran orientierten Beratungsbedarf (vgl. BLK 2002, S. 72ff).

4. Differenzierung von Professions- und erziehungswissenschaftlichem Wissen: „Eine Verbesserung der Lehrerbildung wird nur gelingen, wenn die Leistungen des erziehungswissenschaftlichen Wissens und die Leistung des pädagogischen Professionswissens unterschieden werden und beide in der Ausbildung insgesamt zu ihrem Recht kommen“ (Vogel 2002, S. 66). Professionswissen ist hierbei zu verstehen als Ermöglichungsbedingung von Handlungssicherheit in beruflichen Situationen orientiert an Einzelwissen, Regelwissen und Urteilsfähigkeit sowie spezifischer Begründungsmuster entlang professioneller Standards. Hierzu zählt auch ein Wissen um die Grenzen der Zuständigkeit der Profession. „Die pädagogische Tätigkeit ist also nicht standardisierbar, auch wenn sie viele Routinen besitzt. Und es genügt kein einfaches Können, das unbegriffen implizitem Regelwissen folgt, sondern Pädagogen müssen rekonstruieren und reflexiv evaluieren können, wie sie handeln, um ihr Handeln immer wieder neu konstruieren zu können“ (Helsper 2002, S. 69). Erziehungswissenschaftliches Wissen beruht auf wissenschaftlichen Theorien und Beobachtungsverfahren und ist gekennzeichnet durch interne Konsistenz und Widerspruchsfreiheit sowie eine Orientierung an Wahrheit jenseits von Verwertungsmöglichkeiten. Begründungen erfolgen nach wissenschaftlichen Standards (vgl. Vogel 2002). Der BA-Studiengang hat in diesem Sinne eine explizitere Ausrichtung an einem pädagogischen Professionswissen. Zentral ist jedoch, dass eine spezifische Ausrichtung und Reflexion des pädagogischen Wissens erst im MA-Studiengang angestrebt wird, der jenseits von Vermittlungstätigkeiten explizit auf die pädagogisch-professionelle Berufspraxis des Lehrers zugeschnitten ist.

5. Theorie-Praxis-Modul: Was für den BA in diesem Konzept, dass eher eine noch unkonkrete berufspraktische Orientierung an Vermittlungstätigkeiten beinhaltet, ist der MA-Studiengang ganz eindeutig auf das Berufsbild des Lehrers zugeschnitten. Dieser lässt sich vergleichen mit der bisherigen Lehrerausbildung, was spezifische Problematiken hinsichtlich der Flexibilisierung nach sich zieht.⁹ Im Unterschied zum grundständigen Studiengang ist in der Kombination von zwei Unterrichtsfächern von jeweils 60 SWS und einem erziehungswissenschaftlichen Studium, schließt an den oben beschriebenen BA das Studium von 30 SWS im Komplementfach und eines mit 24 SWS sehr umfangreichen erziehungswissenschaftlichen Teils an. Zentral im Bereich Erziehungswissenschaft ist in Hinblick auf pädagogische Professionalität ein Theorie-Praxis-Modul, wozu die Fächer jeweils 2 SWS Fachdidaktik beitragen und ein forschungspraktisches Begleitseminar gemeinsam organisieren (vgl. Seipp/Ruschin 2004, S. 71ff): In einer ersten Phase ist ein vorbereitendes Seminar sowohl von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft als auch der spezifi-

⁹ Das Gelten der LPO 2003 sowie die Festlegungen auf einen spezifischen Umfang an SWS machen die didaktische Ausprägung der Umsetzung entlang von Phasen des Selbst- und begleiteten Studiums schwierig. Eine Lösung von der Konkretion der SWS hin zu einem Angebot der Unterstützung bei der Erreichung von Lernzielen, wäre wünschenswert.

schen Fachdidaktik (FDD) des Unterrichtsfaches 1 angesiedelt. Diese Phase soll konkret auf das erste Praktikum im Unterrichtsfach 1 folgen. Daran anschließend findet das erste Praktikum statt. In einer zweiten Seminarphase wird neben einem weiteren vorbereitenden fachdidaktischen Seminar in Unterrichtsfach 2 ein forschungspraktisches Begleitseminar angeboten, in dem die Studierenden Forschungsfragen an das Praktikum konstruieren und bearbeiten. Abschließend wird ein Praktikum in Unterrichtsfach 2 durchgeführt. Die Praktika im MA-Studiengang sind im Gegensatz zu den BA-Angeboten schulbezogen.

6. Fachwissenschaft Sozialpädagogik: Neben diesen allgemeinen auf den Vermittlungsberuf bezogenen Kompetenzen wird auch in der Fachwissenschaft Sozialpädagogik zu Beginn des Studiums ein breiter Rahmen des Curriculums für Handlungskompetenzen reserviert. Neben den bereits oben angedeuteten fachspezifisch zu vermittelnden Schlüsselqualifikationen wird im Bereich Handlungskompetenz v.a. professionsbezogene Überlegungen in Hinblick auf das Arbeitsfeld Wert gelegt. Diesem explizit das Verhältnis von Wissenschaft und Beruf in Bezug auf die Handlungskompetenzen und Professionalitätsverständnisse thematisierenden Bereich sind historisch-systematische Elemente bei Seite gestellt, welche im späteren Studium in Richtung Wissenschaft und Forschung ausbuchstabiert werden. Insofern ist der Verortung von Sozialpädagogik als erziehungs- und sozialwissenschaftliche Studienrichtung einerseits und der Anlehnung der wissenschaftlichen Entwicklung an Professionalisierungsbestrebungen (vgl. Horn 1999) Rechnung getragen.

Vorteil dieses Konzeptes der gestuften Lehrerbildung ist auf jeden Fall die Eigenständigkeit des BA, welche ein abgeschlossenes ehemalige Fachwissenschaft Unterrichtsfach 1 und ein abgeschlossenes ehemaliges Grundstudium Unterrichtsfach 2 beinhaltet und nicht eine leicht aufgewertete Zwischenprüfung in beiden Unterrichtsfächern. Gleichzeitig ist das erziehungswissenschaftliche Wissen jenseits von Verwertungsmöglichkeiten eher im MA angesiedelt, aber gleichzeitig ein explizites, am Professionswissen orientiertes Theorie-Praxis-Modul, welches gemeinsam von FDD und EW betreut wird. In diesem Sinne wird in Anschluss an die Professionsdebatte von moderner Ungewissheit einerseits die erziehungswissenschaftliche Orientierung am Nicht-Wissen und andererseits die professionelle Orientierung am Nicht-Wissen-Können gleichgestellt. Das Lehrerwissen ist diesbezüglich: „Wissen über ihr Nicht-Wissen, Wissen über ihr Nicht-Wissen-Können, das konstitutiv ihr Handeln durchwirkt, Wissen über nicht-intendierte Nebenfolgen ihres Handelns, Wissen über die Erzeugung von Risiken für ihre Adressaten durch ihr Handeln und ein Wissen darum, dass gerade der Versuch der Vermeidung von Ungewissheit zur nicht mehr wahrnehmbaren Steigerung derselben führt“ (Helsper 2002, S. 81). Das Dortmunder-Modell ist in der doppelten Ausrichtung an diesem Lehrerwissen konzipiert, wobei erst der erziehungswissenschaftlich orientierte MA-Studiengang explizit auf pädagogische Professionalität bezogen ist.

3. Weiterführende Überlegungen

Entscheidend ist, dass auf die im ersten Teil nicht nur vor dem Hintergrund berufsbiographischer Entscheidungen, sondern auch der generellen Zunahme und Komplexität von Anforderungen an berufliche Tätige (Flexibilisierung,

lebenslanges Lernen usw.) angedeuteten Notwendigkeit einer „umfassenderen“ Ausbildung, die sowohl auf allgemeine Kompetenzen als auch in Hinblick auf eine spezifische Beruflichkeit und Fachlichkeit ausgerichtet ist, mit einer Reform und Kürzung des gradualen Studiums reagiert wird. Diese Kürzung des Erststudiums auf Basis des BA-Studiengangs zielt auf eine Flexibilisierung der Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote v.a. auch auf universitärer Ebene. Dem Erwerb eines Bachelors in einem sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichen Fach können dann aus der Perspektive der Studierenden unterschiedliche MA-Studienangebote folgen, die wiederum in beliebiger Weise kombiniert werden können. Ein solcher Grad an Flexibilität in der universitären Aus- und Weiterbildung ist mit dem derzeitigen Studienangebot nicht zu erreichen. Dennoch ergeben sich einige Fragen hinsichtlich der Reform, die neben dieser Verkürzung des gradualen Studienangebotes mit Bezug auf unterschiedliche postgradualen Studienangebote auch andere Ziele fokussiert.

1. Anbindung an den Arbeitsmarkt: Als ein wesentliches Ziel der Reform ist der Zuschnitt des Studienangebotes entlang eines „zeitgemäßen“ Bildungsbegriffs, der in seiner Ausrichtung auf Schlüsselkompetenzen im Umgang mit Flexibilität, Wissen, Mobilität und komplexen sozialen Situationen ausgezeichnet. Empirische Befunde deuten hier auf deutliche Bemühungen der Anbindung an den Arbeitsmarkt: „In diesem Zusammenhang ist vor allem die häufige Einbindung praktischer Anteile in das curriculare Angebot zu nennen (81%); dies gilt insbesondere für Bachelorstudiengänge (89%), aber auch für Masterstudiengänge (74%). Zudem werden in zwei Dritteln der Studiengänge Veranstaltungen angeboten, in denen Zusatzqualifikationen erworben werden können. Auch hier sind insbesondere die Bachelorstudiengänge (74%) und zu einem geringeren Teil die Masterstudiengänge vertreten (63%). Interessanterweise sind es den Befragten zufolge jedoch gerade die eigenständigen Masterstudiengänge, in denen Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, Zeitmanagement und Verhandlungsführung vermittelt werden“ (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003, S. 109). Hierbei eröffnet sich jedoch auch die Frage, wie die Verkürzung des zeitlichen Umfangs des Bildungsangebotes ins Verhältnis mit der steigenden Komplexität gesetzt werden kann. Während das bisher 5-jährige graduale Studienangebot in seiner Einheit im erziehungswissenschaftlichen Bereich auf Professionalität, also ebenfalls den Umgang mit Ungewissheit ausgerichtet war, ist das gestufte Modell des BA/MA-Studiengangs in dieser Einheit nicht konzipierbar. Das ist nicht nur als Nachteil zu lesen. Die Umstrukturierung, wie oben angedeutet, zielt auf zwei in sich geschlossen konzipierte Angebote, wobei der BA-Studiengang als erste Stufe einer professionsorientierten Ausbildung begriffen werden kann. Dies hat jedoch zur Folge, dass die ersten drei Jahre (BA) anders als in einem insgesamt 5-jährigen Angebot strukturiert sind. Nicht nur die Berufsorientierung des BA-Studiengangs, sondern auch die Eigenständigkeit als solche macht eine abgerundete Konzeption notwendig. Vergleichbar sind die bisherigen Studienangebote mit den gestuften Studienangeboten kaum, auch wenn versucht wird, identische Inhalte zu vermitteln. Es ist also festzuhalten, dass die Notwendigkeit, das BA-Studienangebot eigenständig zu konzipieren, die Gesamtkonzeption von bisherigen Studiengängen unweigerlich verändert.

2. Studienangebote: Interessant in diesem Kontext des eigenständigen Studienangebotes BA sind empirische Befunde über die Verteilung der BA/MA-

Studienangebote in Deutschland. Hierbei lässt sich feststellen, dass Universitäten bisher überproportional mit eigenständigen Masterprogrammen ausgestattet sind und sich ebenfalls in konsekutiven Programmen¹⁰ engagieren. Letztere Programme sind gleichmäßig über die unterschiedlichen Wissenschaftsbereiche (Sozial-, Kultur-, Wirtschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften) verteilt. Ein eigenständiges BA-Angebot hingegen lässt sich eher in Kultur- und Sozialwissenschaften finden, während ein eigenständiges MA-Angebot zu großen Anteilen in Wirtschafts-, Rechts- und Ingenieurwissenschaften festzustellen ist (vgl. ebd., S. 105). Hier könnte v.a. die Umstrukturierung der Studienangebote an den Fachhochschulen eine entscheidende Rolle spielen. Gleichzeitig – und dies ist entscheidend auch für die oben angedeuteten biographischen Risiken der Auszubildenden – können für MA-Studienangebote Studiengebühren erhoben werden, solange sie nicht in konsekutiven Programmen eingebettet sind. „Unter den eigenständigen Masterstudiengängen sind dementsprechend tatsächlich 31% gebührenpflichtige Angebote zu finden. Insgesamt werden in 16% aller Masterstudiengänge Gebühren erhoben. Die kostenpflichtigen Masterstudiengänge finden sich vorrangig in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften und an den Fachhochschulen“ (ebd., S. 107).

3. Absolventen stärken: Wie bereits oben angedeutet ist ein wesentliches Ziel der Reform auch darin zu sehen, Studienabbrechern die Möglichkeit zu geben, einen universitären Abschluss zu erhalten. Auch die Schwundbilanzen in den lehrerbildenden Studiengängen, auf die oben verwiesen wurde, zeigen, dass zwischen einem Viertel und der Hälfte der Studienplätze zum Ende der Studienzeit nicht mehr besetzt ist (vgl. Seipp 2004). Nun ist dem BA-Studienangebot in seiner Eigenständigkeit Unrecht getan, wird er nur als Auffangbecken für Studienabbrecher gelesen. Gleichzeitig erscheint jedoch eine Konsolidierung des BA-Studienangebotes als Regel des universitären Abschlusses als De-Professionalisierung in den Bereichen des derzeitigen Diplom-Studiengangs. Erst in der Kombination von gradualen und postgradualen Angeboten erscheint der bisherige Stand wissenschaftlicher Ausbildung erhalten bleiben zu können. Besonders im Bereich der pädagogischen und sozialpädagogischen Ausbildungen erscheinen Fortbildungen bereits jetzt zentraler Aspekt des Qualifikationsprofils von Absolventen/-innen. Die entscheidende Frage ist, ob es sich bei derartigen Fort- und Weiterbildungsangeboten um eine Orientierung an pädagogischer Professionalität handelt. Es gilt neben der beratenden Begleitung von Studierenden entlang berufsbiographischer Entscheidungen auch darum, die Notwendigkeit einer Orientierung an pädagogischer Professionalität stärker in den Blick zu nehmen und von Beginn an zu vermitteln.

4. De-Professionalisierung: Als De-Professionalisierung ist die Einführung von BA-Studienangeboten zu lesen, die unterhalb der Ebene des Diplom-Abschlusses angesiedelt sind und sich am wissenschaftlich ausgebildeten Praktiker orientieren. Gerade für die Erziehungswissenschaft lässt sich folgern, dass einerseits auf praktische Berufsbezüge, andererseits aber auf theoretisch-disziplinäre Kontexte rekurriert werden müsste. Ein solches Professionalitätsverständnis lässt sich jedoch in kürzeren Studiengängen nicht verwirklichen, denn es kann nicht

10 Konsekutive Programme beinhalten eine BA/MA-Gesamtkonstruktion ähnlich der bisherigen Studienangebote. Sie sind auf eine Zeit von fünf Jahren ausgelegt.

davon ausgegangen werden, dass die Einführung mehr praktisch-berufsorientierter Inhalte gleichzeitig zu einem Zuwachs an Professionalität führt. Vielmehr ist die Verzahnung von praktischen und wissenschaftlichen Einheiten unabdingbar. Für zukünftige Lehrer/-innen hat dies spezifische Konsequenzen, da ein berufsfeldspezifischer BA nicht auf das Berufsfeld Lehrer ausbildet, der anvisierte vermittlungswissenschaftliche Bereich jedoch eher diffus bleibt. Für den sozialpädagogischen Berufsbereich erscheint dies anders. Aufgrund der Vielfältigkeit des in diesem Bereich vorzufindenden Ausbildungen eröffnet sich für den BA ein spezifisches Arbeitsfeld, wobei dies eigentlich von seiner Grundkonstruktion von nicht-wissenschaftlich ausgebildeten Praktikern besetzt wird. Die Schwierigkeit bleibt trotz alledem, dass der bisherige Anspruch von Professionalität in einem verkürzten Studiengang nicht umgesetzt werden kann. Die Ausbildung für Diplom-Pädagogen ist ja eine bewusste Kopplung zweier Praxen: „Die im Studium zu leistenden Vermittlungsprozesse sind nämlich weder der Logik wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung noch den Imperativen alltagspraktischen bzw. verberuflichten pädagogischen Handelns je für sich verpflichtet. Stattdessen stehen Transformationsprozesse im Mittelpunkt, mit deren Hilfe systematisiertes disziplinäres Wissen in berufsqualifizierendes Wissen umgewandelt werden soll“ (Horn 1999, S. 309). Es geht also um ein Professionalisierungskonzept, um die Qualitäten der Relationierung des wissenschaftlichen Wissens mit praktischem Handlungs- und Reflexionswissens bei personenbezogenen Dienstleistungen (vgl. Wildt 2001, S. 282). Und gerade in diesem Bereich sind die Anforderungen an die Absolventen/-innen in den vergangenen Jahren gestiegen. Wenn die Einführung der gestuften Ausbildung einer Eröffnung wissenschaftlicher Ausbildung für weitere Studierenden-Kreise führt, dann ist dies hinsichtlich der Anforderungssteigerung angebracht. Eine solche Ausweitung widerspräche jedoch einer finanzpolitischen Strategie, die auf eine Reduktion der Kosten zielt (vgl. Oelerich 2001).

5. Strukturelle Festlegungen: Die bisherigen Ausführungen haben unterschiedliche Aspekte der Reform thematisiert. Bisher wurden Notwendigkeiten bezüglich von Beratungsangeboten und Zielorientierungen angedeutet. Mit der Umstrukturierung des BFS-Lehramtsstudiengangs an der Universität Dortmund sind jedoch auch ganz spezifische Konsequenzen verbunden. Konkret betrifft dies auch das Angebot weiterer gestufter Studiengänge an der Universität Dortmund. Welche weiteren Studienangebote werden zugelassen, wenn es in der Ausbildung der Universität Dortmund bereits eine BA/MA-Angebot Sozialpädagogik gibt? Entscheidend sind v.a. die Lehr- und Beratungskapazitäten an den einzelnen Instituten. Da am erziehungswissenschaftlichen Fachbereich der Universität Dortmund bereits seit 2001 der Diplom-Studiengang selbst in Modulen konzipiert ist, erscheint eine weitere Umstrukturierung in Richtung des gestuften Modells auf bereits erworbenen Erfahrungen möglich. Zu fragen ist hierbei jedoch, wie die Stufung der Studiengänge, wie oben beschrieben als eigenständige geschlossene Ausbildungen sich auf das Professionalitätskonzept bzw. die Bildungskonzeption konkret auswirkt. Wie im Lehramtsstudiengang angedeutet, werden durch die Berufsorientierung und die Ausrichtung an Schlüsselkompetenzen die Orientierung an praktischen Ausbildungssequenzen notwendiger. Im Lehramtsstudiengang wird dies besonders im BA durch das Angebot BIWI und im MA durch das Theorie-Praxis-Modul deutlich. Ähnliche Konstruktionen auch in anderen gestuften Studienangebo-

ten zu etablieren erscheint aufgrund der konkreteren Berufsorientierung notwendig. Zeitlich bedarf es auf jeden Fall einer Komprimierung der Studieninhalte. Die Schwierigkeit der Konstruktion des Lehramtsstudiengangs im Bereich der Flexibilisierung des Lernarrangements (die Lehrerprüfungsordnung sieht eine zu studierende Semesterwochenstundenzahl vor), sollte bei anderen Studiengängen jedoch durch die Orientierung an durch spezifische Workloads (Arbeitseinheiten) bestimmte Leistungspunkte ermöglicht werden.¹¹ Hier sind Flexibilisierungsmöglichkeiten auch in Hinblick auf Selbstlern- und Lernhilfearrangements zu sehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Studienreform eine Intensivierung von Aufgaben der Hochschulen mit sich bringt. Hier ist neben der Reaktion auf die praktische Begleitung und Beratung von Studierenden hinsichtlich berufspraktischer Entscheidungen, die v.a. auf die Ausbildung spezifischer Qualifikationsprofile gerichtet sind, auch die Konkretisierung der Bestrebungen zur Herausbildung professioneller Handlungsgrundlagen zu nennen. Die entscheidende Frage ist, ob die Reform als solche nicht durch die Vielfalt der unterschiedlichen Bestrebungen selbst überfordert ist. Dazu passen auch empirische Ergebnisse, die die unterschiedlichen, mit der Einführung gestufter Studiengänge verbundenen Ziele bisher nur teilweise umgesetzt sehen: „Wenn wir die Ergebnisse im Großen und Ganzen betrachten, kann nicht durchweg von einer erfolgreichen Erprobungszeit für Bachelor- und Masterstudiengänge gesprochen werden; der Anspruch einer Gesamtreform ist nur für einen Teil der neuen Studiengänge erfüllt“ (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003, S. 104). Gleichzeitig lässt sich fragen, ob eine solche Reform des Studiums in wesentlichen Teilen auch jenseits der Stufung umgesetzt werden könnte (vgl. Welbers 1999). Festzuhalten ist auf jeden Fall, dass die Anforderungen an berufliches Handeln in der modernen Gesellschaft eine Flexibilisierung der Qualifikationsprofile bedarf, gleichzeitig die Orientierung an Beruflichkeit und Professionalität jenseits von Fragmentierungskonzepten notwendig bleibt. Daraus ergeben sich für Studierende in Hinblick auf die Herausbildung von Qualifikationsprofilen Schwierigkeiten, die von der Hochschule zusätzlich intensiver betreut werden müssen. Für die Ausbildung sozialer Berufe kann die Zunahme an Flexibilität hinsichtlich ihres Qualifikationsprofils positive Wirkungen haben. Gleichzeitig ist zu fragen, ob eine De-Professionalisierung und ein damit einhergehender Verlust pädagogischer Professionalität (im Sinne eines Umgangs mit Ungewissheit im Kontext personenbezogener Dienstleistungen, nicht gleichzeitig als Problem der Problemlösung gelesen werden kann).

Literatur

- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2003): Master of Education. Für eine neue Lehrerbildung. <http://www.uni-tuebingen.de/Bologna/download/mast-of-education-Lehrerbildung.pdf> (2.1.2005)
- Beck, U. / Bonß, W. / Lau, Ch. (2001): Theorie reflexiver Modernisierung – Fragestellungen, Hypothesen, Forschungsprogramme. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt a.M., S. 11-59.

11 An der Universität Dortmund gilt eine Zurechnung von 30 Arbeitsstunden zu einem Leistungspunkt.

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2002): Modularisierung an Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Bonn.
- DeiBinger, Th. (2002): Chancen und Risiken einer Modularisierung der Berufsausbildung. In: Wingens, M./Sackmann, R. (Hrsg.): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim, S. 121-138.
- Dimbath, O. (2003): Entscheidungen in der individualisierten Gesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Berufswahl in der fortgeschrittenen Moderne. Wiesbaden.
- Dortmunder-Modell 2004. Gestufte Studiengänge in der Lehrerbildung. Konzept. <http://www.uni-dortmund.de/Verwaltung/Rektorat/BAMALAAAntrag-2004-05-27-Endfassung.pdf>
- Ehrenspeck, Y. / Rustemeyer, D. (1996): Bestimmt unbestimmt. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.
- Erben, F. (2004): Risikowahrnehmung und Risikobewältigung in Bildungsprozessen. Frankfurt a.M. u.a.
- Expertenrat NRW (2001): Abschlussgutachten. Düsseldorf.
- Helsper, W. (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen, S. 67-86.
- Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (2003): Einleitung: Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder. In: dies. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist, S. 7-22.
- Horn, K.-P. (1999): Professionalisierung und Disziplinbildung. Zur Entwicklung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft. In: Apel, H.J. u.a. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn, S. 295-315.
- Hörning, K.H./Ahrens, D./Gerhard, A. (1997): Zeitpraktiken. Experimentierfelder der Spätmoderne. Frankfurt a.M.
- Kade, S. (2004): Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn.
- Oelerich, G. (2001): Gestufte Studienstruktur in der Erziehungswissenschaft: zur Einführung von neuen Studiengängen. In: Der pädagogische Blick 9, Heft 3/2001, S. 165-182.
- Pasterneck, P. (2001): Es ist noch kein Master vom Himmel gefallen. In: Welbers, U. (Hrsg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied, S. 286-302.
- Ruth, K. (2002): Beruflich kodiertes oder organisational gebundenes Wissen als Erfolgsfaktor für Innovationen? In: Wingens, M./Sackmann, R. (Hrsg.): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim, S. 101-120.
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (2002): Reformempfehlungen für das Bildungswesen. Weinheim.
- Schwarz-Hahn, St./Rehburg, M. (2003): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Kassel 2003. <http://www.uni-tuebingen.de/Bologna/download/bamaindeutschland.pdf> (2.1.2005)
- Seipp, B. (2004): Analysen der Schwundbilanzen in den Fächern und Studiengängen des Lehramtsstudiengangs an der Universität Dortmund. Dortmund.
- Seipp, B./Ruschin, S. (2004): Neuordnung der Lehrerbildung an den Hochschulen Nordrhein-Westfalens. Kompetenzen und Standards, Modularisierung, Kreditierung und Evaluation. Bochum/Freiburg.

- Seitter, W. (2004): Gegenläufige Innovationspraktiken. Zur Pädagogik des Unternehmens und zum Wissensmanagement der Sozialarbeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, Heft 1/2004, S. 71-84.
- Sünker, H. (2001): Bildung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Auflage. Neuwied, S. 162-168.
- Vogel, P. (2002): Die Grenzen der Berufsorientierung im Lehramtsstudiengang. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen, S. 61-66.
- Welbers, U. (2001): Studienreform mit Bachelor und Master. In: ders. (Hrsg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied, S. 1-22.
- Wildt, J. (2001): Fragen, nichts als Fragen. In: Welbers, U. (Hrsg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied, S. 279-285.
- Willke, H. (2002): Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Wimmer, M. (2002): Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft – Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen, S. 45-68.
- Zirfas, J. (2001): Zukunft als pädagogische Kategorie. In: Nieke, W./Masschelein, J./Ruhloff, J. (Hrsg.): Bildung in der Zeit. Zeitlichkeit und Zukunft – pädagogisch kontrovers. Weinheim/Basel, S. 147-170.

Dr. Georg Cleppien, Dipl. Päd., Universität Dortmund, Fachbereich 12, Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit, Emil-Figge-Straße 50, 44221 Dortmund, gcleppien@uni-dortmund.de